

Heinrich, Martin

...ergo sum. Descartes' "Fabel", wie er zum richtigen Gebrauch der Vernunft kam

Pädagogische Korrespondenz (1998) 22, S. 25-42



Quellenangabe/ Reference:

Heinrich, Martin: ...ergo sum. Descartes' "Fabel", wie er zum richtigen Gebrauch der Vernunft kam - In: *Pädagogische Korrespondenz* (1998) 22, S. 25-42 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-85327 - DOI: 10.25656/01:8532

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-85327>

<https://doi.org/10.25656/01:8532>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien des Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ESSAY

- 5 *Christoph Türcke*
Das Altern der Kritik

DAS HISTORISCHE LEHRSTÜCK I

- 14 *Sven Drühl*
Sokratische Ironie

DAS HISTORISCHE LEHRSTÜCK II

- 25 *Martin Heinrich*
...ergo sum
Descartes' »Fabel«, wie er zum richtigen Gebrauch der Vernunft kam

GRUNDLAGENTEXTE

- 43 *Andreas Gruschka*
Ich helfe Dir, es nicht zu tun!
Von der Verselbständigung der Pädagogik in der Leitfadensliteratur

DIDAKTIKUM

- 65 *Martin Heinrich*
Fifty-Fifty
Kommunikative Didaktik, oder:
»Wie man sich Herrschaft und Freiheit im Unterricht teilen kann«

BERICHT AUS DER FREMDE

- 77 *Henry Giroux*
Wer macht den Kids den Calvin madig?
Jugendliche Körper, Pädagogik und kommerzialisierte Freuden

AUS DEN MEDIEN

- 86 *Karl-Heinz Dammer*
Tagesbefehl: Nimm und lies!

Martin Heinrich

...ergo sum

Descartes' »Fabel«, wie er zum richtigen
Gebrauch der Vernunft kam

Ich kann eine Person nicht lieben, ohne sie mir im Geist so gegenwärtig zu machen, daß sie sich dadurch kaum noch ähnlich sieht. Auch nehme ich an, daß das Denken des lebenden Descartes nicht ganz dem Denken glich, das er in seinen Büchern festhielt. Die Bücher täuschen uns immer durch ein Mehr und ein Weniger. Was sie vom Schriftsteller verschweigen und was sie hinzufügen, läßt manche Freiheiten offen für den, der ihren Autor sich so vorstellen will, wie er vielleicht war.

PAUL VALÉRY, DIE RÜCKKEHR AUS HOLLAND

I

ICH LERNE, ALSO BIN ICH

Der weitgehend wohlwollenden, teils adorierenden Aufnahme des *Discours de la méthode* korrespondierte keine Wirkung, wie sie sich Descartes wahrscheinlich erhoffte, als er dem Werk den Titel gab: *Discours de la méthode pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences* [Abhandlung über die Methode, den eigenen Verstand richtig zu leiten und die Wahrheit in den Wissenschaften zu suchen; M.H.]. In den einschlägigen Aufbereitungen der Schrift wie etwa in Philosophiegeschichten oder Lehrbüchern taucht Descartes' Gedanke der Selbstbelehrung und der Ausbildung des eigenen Verstandes nur am Rande auf. Der Akzent wird auf das (Er-)Finden des »modernen Subjekts« im Cartesischen »Cogito« gelegt (vgl. Glockner 1995; Rehmke 1959; Röd 1964; Specht 1995; Valéry 1989; Williams 1981). Diese Perspektive reduziert den Text auf die Entdeckungsgeschichte eines entsubjektivierten, abstrakten Subjekts. Was dabei von der Cartesischen Darstellung vom mündigen, sich seines eigenen Verstandes bedienenden Selbst übrig bleibt, entspricht dem heute in der Philosophie weithin wirksamen modernen Subjektbegriff, dem ein von diesem getrenntes Objekt gegenübergestellt wird.

Aus pädagogischer Sicht bleibt bemerkenswert, wie wichtig Descartes selbst die eigene Entwicklung des Verstandesgebrauchs genommen hat. Das zeigt sich schon daran, daß er diesem Thema in seinem *Discours* mehr als dreimal so viel Raum gewährt, wie der Erörterung des Cogito-Problems. Die Passagen über die Entwicklung des jungen Schülers und Studenten René werden in den Gesamtdarstellungen zumeist schnell mit kurzen Anmerkungen über den für diese Zeit erstaunlichen auto-

biographischen Stil oder den bekenntnishaften Charakter der Schrift oder vergleichbaren Schlagworten als letztlich irrelevantes Beiwerk der »wissenschaftstheoretisch hoch bedeutsamen Schrift« deklariert (vgl. Frenzel 1960, S. 15; Williams 1981, S. 4; Glockner 1995, S. 73). Mit der folgenden Rekonstruktion möchte ich die These verfechten, daß Descartes' Schilderung der eigenen Bildungsentwicklung für das Thema des Buches – der »Anleitung zum eigenen Verstandesgebrauch« – wichtiger ist, als das von so vielen Interpreten traktierte »Cogito ergo sum«. Descartes Rationalismus wird für den Einzelnen erst verbindlich in der je individuellen Bildung zum Vernunftgebrauch. Dieser Prozeß der Selbsterziehung aber läßt sich nicht auf ein abstraktes Vermögen des Subjekts reduzieren.

II

LIBERTÉ, EGALITÉ, RATIONALITÉ

»Der gesunde Verstand (*bon sens*) ist die bestverteilte Sache der Welt, denn jeder-mann meint, damit so gut versehen zu sein, daß selbst diejenigen, die in allen übrigen Dingen sehr schwer zu befriedigen sind, doch gewöhnlich nicht mehr Verstand haben wollen, als sie wirklich haben« (S. 3).¹ Mit diesem Postulat beginnt Descartes seinen *Discours de la méthode*. Der ironisch formulierte Optimismus in die Kraft des *bon sens* bezieht sich, wie Descartes' weitergehende Ausführungen zeigen, auf ein Vermögen aller Menschen. Die Vernunft gilt ihm als *differentia specifica* des Menschen gegenüber dem Tier, die zu seinen *formae substantiales* gehört, die nach scholastisch-aristotelischer Lehre in den Einzelexistenzen die Essenz ausmachen. Dementsprechend wird die Vernunft von Descartes nicht als relative, die Menschen unterscheidende Größe, sondern immer als dem Vernunftwesen absolut zukommend gedacht (vgl. S. 4). Hinter der noch scholastischen Terminologie steht somit aufklärerischer Impetus.

Dieser Vernunftoptimismus bricht sich indes an der real existierenden Irrationalität der Gemeinschaften des *homo sapiens sapiens*² und an seiner Selbstzufriedenheit, die dem möglichen Bildungsstreben enge Grenzen setzen kann. Die aus diesem Vernunftglauben resultierende Spannung zwischen Sein und Sollen mündet bei Descartes folgerichtig ein in eine Ratiodizee. Wenn diese aber kein abstraktes Postulat bleiben soll, dann muß sie verlebendigt werden durch eine exemplarische Bildungsgeschichte vom ungebildeten und mittelmäßigen Kopf zum selbstbestimmten, vernünftigen Menschen. Die Menschen sind demnach ohne Ausnahme gleich durch den *bon sens*, aber sie haben alle erst vernünftig zu werden: »Es ist nicht wahrscheinlich, daß sich in diesem Punkte alle Leute täuschen, sondern es beweist vielmehr, daß das Vermögen, richtig zu urteilen und das Wahre vom Falschen zu unterscheiden, dieser eigentlich sogenannte gesunde Verstand oder die Vernunft (*raison*),³ von Natur in allen Menschen gleich ist, und also die Verschiedenheit unserer Meinungen nicht daher kommt, daß die einen mehr Vernunft haben als die andern, sondern lediglich daher, daß unsere Gedanken verschiedene Wege gehen und wir nicht alle dieselben Dinge betrachten. Denn es ist nicht genug, einen guten Kopf zu haben; die Hauptsache ist, ihn richtig anwenden« (S. 3). Dummheit gilt damit zum Teil als selbstverschuldet, gleichzeitig aber auch als reparabel. Dadurch gerät das

Problem auch zum pädagogischen: Aus der anhaltenden Irrationalität menschlichen Handelns folgt das Desiderat der »Anleitung zum richtigen Vernunftgebrauch«. Descartes steht damit vor einer doppelten Aufgabe: Erstens muß er klären, worin der richtige Vernunftgebrauch besteht. Zweitens will er eine Anleitung zum richtigen Vernunftgebrauch geben, die den Erfolg seiner Methode in der Praxis gewährleisten soll. In seinem *Discours de la méthode* hat Descartes diese beiden Aufgaben zu vereinigen gesucht: Er stellt die Genese seiner Methode als Resultat der Reflexion auf seine eigenen Bildungserfahrungen dar. Zugleich soll der von Descartes positiv bewertete Ausgang dieser Unternehmung, d.h. seiner Bildung, zur Imitation motivieren: Sapere aude!

III

DER DISCOURS DE LA MÉTHODE, EINE FABEL?

»Aber ich bekenne ohne Scheu: ich glaube darin viel Glück gehabt zu haben, daß ich schon seit meiner Jugend mich auf solchen Wegen angetroffen, die mich zu Betrachtungen und Grundsätzen führten, aus denen ich mir eine Methode gebildet, und durch diese Methode meine ich das Mittel gewonnen zu haben, um meine Erkenntnis stufenweise zu vermehren und sie allmählich zu dem höchsten Ziel zu erheben, welches sie bei der Mittelmäßigkeit meines Geistes und der kurzen Dauer meines Lebens erreichen kann. Denn ich habe schon gute Früchte geerntet« (S. 4). Descartes' unbestimmte Formulierung läßt offen, ob er die Ursache für diesen Umstand in seiner Erziehung oder im Zufall begründet sieht. Es waren die Wege, auf denen »er sich fand«, die ihn zu Betrachtungen und Grundsätzen führten. Aber diese Wege sind letztlich methodisch gesichert und als Etappen hin zum Ziel zu verstehen. Im *Discours* irrt keiner herum und findet doch den rechten Vernunftgebrauch, sondern René macht einen Entwicklungsprozeß durch, der bereits begrifflich an das erinnert, was Jahrhunderte später in der kognitiven Entwicklungstheorie objektiviert werden soll.

Die Rede von der »Mittelmäßigkeit« des eigenen Geistes widerspricht dem ursprünglichen Postulat von der universellen Gleichheit der Vernunft und hat wohl eher eine didaktische Funktion. Sie kann Descartes als Begründung für die von ihm gewählte Form der Darstellung seiner Überlegungen dienen: »Ich weiß, wie sehr wir in allem, was die eigene Person betrifft, der Selbsttäuschung unterworfen sind und wie verdächtig uns auch die Urteile unserer Freunde sein müssen, wenn sie zu unseren Gunsten sprechen. Aber ich werde in dieser Schrift gern die Wege sehen lassen, die ich gegangen bin, und darin mein Leben darstellen wie in einem Gemälde, damit jeder darüber urteilen könne, und, wenn mir von Hörensagen solche Urteile zukommen, dies ein neues Mittel zu meiner Belehrung sei, das ich den anderen, die ich zu brauchen pflege, hinzufügen werde« (S. 5). Die Abhandlung soll reine Darstellung, nur Bericht, keine Belehrung sein. Der in seiner Geschichte verschwindende heimliche Didaktiker fordert zur Mitarbeit auf, »damit jeder darüber urteilen« kann. Gleichzeitig fügt er noch einen besonderen Anreiz hinzu: Falls der Leser (alias der Schüler) auf weiterführende Einsichten stößt als der Philosoph (i.e. der Lehrer), will dieser das umgehend in seiner Lehre berücksichtigen.

Descartes ist darum bemüht, der Schrift alles im pejorativen Sinne »Lehrhafte« zu nehmen und für den Fall, daß dies nicht gelingen sollte, fügt er ein Dementi jeglicher belehrender Ambition hinzu: »Meine Absicht ist also nicht, hier die Methode zu lehren, die jeder ergreifen muß, um seine Vernunft richtig zu leiten, sondern nur zu zeigen, in welcher Weise ich die meinige zu leiten gesucht habe. Die sich damit befassen, andern Vorschriften zu geben, müssen sich für gescheiter halten als jene, denen sie ihre Vorschriften erteilen, und wenn sie in der kleinsten Sache fehlen, sind sie tadelnswert. Da ich jedoch in dieser Schrift nur die Absicht habe, gleichsam eine Geschichte, oder, wenn man lieber will, gleichsam eine Fabel zu erzählen, worin unter manchen nachahmenswerten Beispielen vielleicht auch manche andere sich finden werden, denen man besser nicht folgt, so hoffe ich, diese Schrift wird einigen nützen, ohne einem einzigen zu schaden, und jeder wird mir für meine Offenheit Dank wissen« (ebda.). Descartes will vermeiden, daß man sich seiner Methode wie einer Rezeptur bedient und damit die Eigentätigkeit des Geistes verhindert wird. Dennoch ist allein schon die Schilderung des positiv bewerteten Einzelfalls nicht rein deskriptiv: Dem Leser gegenüber soll sie als »beispielhaft« erscheinen. Descartes wird mit seiner postulierten Offenheit – der Aufforderung an den Leser es selbst wenn möglich besser zu tun – und dem Postulat eines gelungenen Beispiels unweigerlich in das Mündigkeitsparadoxon der Pädagogik geraten, wenn sein Bildungsweg nicht als ein individueller und zugleich einer, der zu der gemeinen höchsten Vernunft führt, plausibel wird. Am Ende wird der Leser die Richtigkeit des Dargelegten erst beurteilen können, wenn auch er durch eine angemessene Methode gelernt hat, die Vernunft zu gebrauchen. Der Leser ist damit wie sein Autor auf Selbsterziehung verpflichtet. Er kann nicht Descartes Überzeugungen einfach übernehmen, ohne an seiner Vernunftbildung Schaden zu nehmen. Untergründig mag Descartes gespürt haben, daß sein Discours im Sinne eines Rezepts mißverstanden werden könnte. So spitzt er seine Aussage, er schreibe lediglich eine »Geschichte« nieder, zu: »oder, wenn man lieber will, gleichsam eine Fabel«. Die Fabel ist nun aber gerade die Textgattung lehrhafter Dichtung par excellence. Allerdings bleibt mit ihr offen, was gelehrt wird:

- der richtige Gebrauch der Vernunft?
- oder wie man sicher zu ihr kommt?
- oder auch, daß man den Stufengang selbst finden und beschreiten muß?

IV

DER ZWEIFEL AN DER EIGENEN (AUS-)BILDUNG

Descartes' Rekonstruktion seines Bildungsganges beginnt in seiner Schulzeit. »Ich bin von Kindheit an für die Wissenschaften erzogen worden, und da man mich glauben machte, daß durch sie eine klare und sichere Erkenntnis alles dessen, was dem Leben frommt, zu erreichen sei, so hatte ich eine außerordentlich große Begierde, sie mir anzueignen« (S. 5f.). Die Lehrer hatten mit ihren Versprechungen, absolut sicheres Wissen sei möglich, Erwartungen geweckt, deren Einlösung sie bereits aus der Sicht des jungen Renés schuldig blieben: »Doch wie ich den ganzen Studiengang durchlaufen hatte, an dessen Ende man gewöhnlich in die Reihe der Gelehrten auf-

genommen wird, änderte ich vollständig meine Ansicht. Denn ich befand mich in einem Gedränge so vieler Zweifel und Irrtümer, daß ich von meiner Lernbegierde keinen anderen Nutzen gehabt zu haben schien, als daß ich mehr und mehr meine Unwissenheit einsah. Und ich war doch in einer der berühmtesten Schulen Europas, wo es nach meiner Meinung, wenn irgendwo auf der Erde, gelehrte Männer geben mußte. Ich hatte dort alles gelernt, was die übrigen dort lernten, und da mein Wissensdurst weiter ging als die Wissenschaften, die man uns vortrug, so las ich außerdem alle Bücher, so viel ich deren habhaft werden konnte, die von den anerkannt merkwürdigsten und seltensten Wissenschaften handelten. Dabei wußte ich, wie die anderen über mich urteilten, und ich sah, daß man mich nicht geringer einschätzte als meine Mitschüler, obwohl unter diesen einige dazu bestimmt waren, an die Stelle unserer Lehrer zu treten. Schließlich schien mir unser Jahrhundert ebenso reich und fruchtbar an guten Köpfen als irgendein früheres. Also nahm ich mir die Freiheit, alle andern nach mir zu beurteilen – und so meinte ich, daß es keine Wissenschaft in der Welt gebe, die so wäre, wie man mich ehemals hatte hoffen lassen« (S. 6). Descartes überrascht uns damit, daß er nicht stolz auf das ist, was er gelernt hat, in der besten Schule, bei den besten Lehrern, er vielmehr selbstbewußt bereits als Absolvent des »Gymnasiums« sein Zweifeln beginnt. René erwartet – was er als Versprechen der Schule wahrnimmt – eine Wahrheit der Erkenntnis, die keinen Zweifel aufkommen läßt, weil sie einem sicheren subjektiven Urteil über das dank der Vernunft Objektiviert entspringt. Was man ihn gelehrt hat, ist indes ein Wissen, in dem vielerlei miteinander verquickt ist: Wahrheit, Scholastik, unerkanntes Unwissen und das Substitut für Wissen – Glaube. Descartes ist enttäuscht, weil er so sich seiner selbst als Erkennender nicht bewußt werden kann. Der Zweifel ist aber produktiv, schlägt bei ihm nicht um in trotzig Kritik an den Autoritäten. Dem Ansehen seiner Pädagogen zollt er Respekt. Descartes räsoniert nicht etwa darüber, ob seine Lehrer womöglich zu Unrecht ihren guten Ruf genießen. Auch das Eigenstudium aller Literatur, derer er habhaft werden konnte, hatte ihn ja nicht seiner Malaise enthoben. Trotz aller Unzulänglichkeiten der Wissenschaften und seiner Erziehung wird er nicht müde, deren Wert hervorzuheben (vgl. S. 6f.), denn diese haben ihn – und sei es *contre coeur* – eben auch zum begründeten Zweifel befähigt. Aber woran entzündet sich seine Enttäuschung? Er geißelt die Dunkelheit und die Irrtümer der Moralphilosophie. Die Grundsätze der Theologie, so wurde er gelehrt, überstiegen ohnehin den menschlichen Verstand, so daß eine Überprüfung sinnlos anmutet. Ferner erscheint ihm kein Gegenstand der Philosophie unumstritten und somit unzweifelhaft. Radikal verwirft Descartes die Geheimwissenschaften (Astrologie, Alchemie). Rhetorik und Poesie erklärt er mehr als »Gaben des Geistes«, denn als »Früchte des Studiums«. An der Mathematik schätzte er schon in der Jugend die Sicherheit und Klarheit ihrer Gründe, ohne indes ihren »wahren Gebrauch« zu erkennen. Vieles scheint dem jungen René wertvoll, sogar sehr wertvoll, aber letztlich an dem ihm von den Lehrern eingepflanzten Ideal gemessen doch unzureichend.

V

LERNEN, UM ZU LEBEN; ODER LEBEN, UM ZU LERNEN

»Deshalb gab ich das Studium der Wissenschaften vollständig auf, sobald das Alter mir erlaubte, aus der untergebenen Stellung des Schülers herauszutreten. Ich wollte keine andere Wissenschaft mehr suchen, als die ich in mir selbst oder in dem großen Buche der Welt würde finden können, und so verwendete ich den Rest meiner Jugend auf Reisen, Höfe und Heere kennenzulernen, mit Menschen von verschiedener Gemütsart und Lebensstellung zu verkehren, mannigfaltige Erfahrungen einzusammeln, in den Lagen, in welche das Schicksal mich brachte, mich zu erproben und alles, was sich mir darbot, so zu betrachten, daß ich einen Gewinn davon haben könnte« (S. 10). Als Descartes erkennt, daß weder Unterricht, noch autodidaktische Lektüre ihn dem von den Lehrern postulierten Ideal näherbringen würden, entwirft er sich eine neue Stufe der Selbstbildung. Nun gilt es, eigene Primärerfahrungen zu machen. Er distanziert sich vom Wissen aus zweiter Hand, zugleich geht er mit diesem Wissen auf Erfahrungssuche. Die unterschiedlichen Sitten auf Höfen und in den Heeren hätte er auch schon damals mit Hilfe von Büchern kennenlernen können. Aber es geht ihm nicht bloß um die Erweiterung seines Horizontes mit den alten Mitteln, sondern um das Moment der Erfahrung selbst, zumal er es mit dem Motiv der Bewährung verknüpft (vgl. o.).

Die Horizonsweiterung erstreckt sich aber auch auf die Objekte der Erfahrung, die ihm weiterhelfen sollen: »Denn ich würde, so schien mir, in den praktischen Urteilen der Geschäftsleute über die ihnen wichtigen Angelegenheiten, wobei sich das falsche Urteil gleich durch den Ausgang straft, weit mehr Wahrheit finden können als in den Theorien, die der Gelehrte in seinem Studierzimmer ausspinnt, mit

Spekulationen beschäftigt, die keine Wirkung erzeugen und für ihn selbst keine andere Folge haben, als daß sie ihn um so eitler machen, je weiter sie selbst vom gesunden Menschenverstand entfernt sind, weil er ja um so viel mehr Geist und Kunst anwenden mußte, um ihnen den Schein der Wahrheit zu geben« (ebda.). Der Zweifel orientiert sich doppelt: reflexiv im Bewußtwerden des Bildungsdünkels der Buchweisen und praktisch, wo *bon sens* in ein erfolgsorientiertes und folgenreiches Handeln übersetzt wird. Descartes findet gerade im Handel, bei den Geschäftsleuten, ein Residuum des gesunden Menschenverstandes. Ihr Wissen mag nicht vielfältiger sondern eingeschränkter sein, aber ihr Urteilsvermögen hat es Descartes angetan: Es zeigt Klugheit, Sachlichkeit, Umsichtigkeit, Tatsachenblick. Der Geschäftsmann erkennt im Gegensatz zu dem Gelehrten durch die unmittelbare Rückmeldung den Erfolg oder Mißerfolg seiner Bemühungen. Diese Resonanz ist ihm klares Korrektiv, während der Gelehrte – besonders der Metaphysiker oder Theologe – nur allzuleicht in einer Übersprungshandlung sein q.e.d. hinter einen Syllogismus mit unbewiesenen oder sogar nichtverifizierbaren Prämissen setzen kann. Die Sprache dieser Wissenschaften ist vom Gegenstand der Lebenspraxis so weit entfernt, daß sie die Urteilskraft als *bon sens* schwerlich schulen kann. Die Worthülsen, mit denen operiert wird, lassen Urteile, rational fundierte Subsumtion des Besonderen unters Allgemeine nicht mehr zu.⁴ Wissenschaft auf diese Art und Weise betrieben verdunkelt nur den gesunden Menschenverstand.

Am Ende aber zählt nicht so sehr das angeeignete weltmännische Wissen, zählen nicht die Kniffe der Kaufleute oder die Kenntnisse über die unterschiedlichsten Sitten als Wert seiner Reisetudien, sondern sie werden mediatisiert zum Bildungsstoff. Der gegenüber seinen Schulerfahrungen andersartige Vernunftgebrauch dieser Menschen wird ihm zum Modell für die Entdeckung und die Einübung in den für ihn neuen Modus des *bons sens*. Diese Erfahrung mündet ein in eine neuerliche Innenwendung des Philosophen: »Nachdem ich aber einige Jahre darauf gewendet hatte, so in dem Buche der Welt zu studieren und bemüht zu sein, mir einige Erfahrung zu erwerben, entschloß ich mich eines Tages, ebenso in mir selbst zu studieren und alle Kräfte meines Geistes aufzubieten, um die Wege zu wählen, die ich hier einschlagen mußte. Und dies gelang mir, wie ich glaube, weit besser, als wenn ich mich nie von meinem Vaterland und meinen Büchern entfernt hätte« (S. 11). Im Gegensatz zum traditionellen Verständnis der Bildungsreise lehrt sie nicht den Zögling, die Wunder der Welt zu achten, sondern läßt ihn diese im Angesicht der Möglichkeiten der Vernunft fast gering schätzen. Denn der Ausweg aus der Hermetik der Scholastik kann nicht in der Geschlossenheit der konventionellen Klugheit liegen. Der um seine Selbstbildung Bemühte ist deswegen erst einmal wieder auf sich selbst zurückgeworfen: »[...] so verweilte ich den Anfang des Winters in einem Quartier, wo ich ohne jede zerstreuende Unterhaltung und überdies auch glücklicherweise ohne alle beunruhigenden Sorgen und Leidenschaften den ganzen Tag allein in meinem Zimmer eingeschlossen blieb und hier alle Muße hatte, mit meinen Gedanken zu verkehren« (S. 12).

VI

SÜHNE FÜR UNVERNÜNFTIGE JUGENDSÜNDEN

Die Reflexion auf die einander widerstreitenden Sittenauffassungen in den fremden Ländern sowie die Widersprüche in den Wissenschaften führen Descartes zu folgendem Schluß: »Und so meinte ich, daß die Büchergelehrsamkeit – zum wenigsten die, deren Gründe bloße Wahrscheinlichkeit und keine Beweise haben –, wie sie aus den Meinungen einer Menge verschiedener Personen allmählich zusammengehäuft und angewachsen ist, der Wahrheit nicht so nahe kommt, als die einfachen Urteile, die ein einziger Mensch von gesundem Verstande über die Dinge, die vor ihm liegen, von Natur bilden kann. Und weil wir alle Kinder waren, ehe wir Männer wurden, und lange Zeit hindurch von unseren Trieben und Lehrern gelenkt werden mußten, die oft miteinander in Widerstreit waren und die beide uns vielleicht nicht immer das Beste rieten, so dachte ich weiter, daß unsere Urteile fast unmöglich so rein und so fest seien, wie sie gewesen sein würden, wenn wir vom Augenblick unserer Geburt an den vollen Gebrauch unserer Vernunft gehabt hätten und stets nur durch sie geleitet worden wären« (S. 13f.). Der Mensch ist Descartes' Anthropologie zufolge grundsätzlich als ein vernunftbegabtes Wesen zu denken, das potentiell klüger ist als alle seine Verfehlungen und Fehlleitungen nahelegen. Um seine These von der vernunftbegabten Natur des Menschen zu stützen, entwirft Descartes hier einen hypothetischen Urzustand und erklärt die Fehlurteile als Folge der Diskrepanz zwischen der Macht der Triebe und der Unfähigkeit zum Vernunftgebrauch im Kindes- und Jugendalter. Eine Chance, in der Jugend die Entstehung von falschen Vorurteilen zu unterbinden, hat es im Fall des jungen René, wie wohl auch bei jedem anderen, nie wirklich gegeben, denn sie alle mußten ja zunächst gelenkt werden. Die Sehnsucht nach der unbefleckten Empfängnis seiner Vernunft ist in Wahrheit die nach einer Reinigung von den Fehl- und Vorurteilen. Dieser Gedanke Descartes' führt bei ihm zu der Vorstellung, daß er nun, da er im Besitz der Fähigkeit zum Vernunftgebrauch sei, seine Sache besser machen würde.

Ausgestattet mit dem begründeten Zweifel, dem pragmatischen Korrektiv in der Form des bon sens und methodisch rückversichert kann die nächste Stufe des Bildungsganges erklommen werden. Diese besteht in dem Kunstgriff, den ursprünglichen Zustand virtuell zum Ausgangspunkt zu nehmen. Descartes erzeugt eine kognitive tabula rasa. Von dieser aus hat er die Möglichkeit zu einer erneuten Rekonstruktion seines Weltbildes: Er gelangt zu der Auffassung, »daß aber, was meine persönlichen Ansichten sämtlich betrifft, die ich bis jetzt in meine Überzeugung aufgenommen, ich nichts besseres tun könnte, als sie einmal abzulegen, um dann nachträglich entweder andere, die besser sind, oder auch sie selbst wieder an ihre Stelle zu setzen, nachdem sie von der Vernunft gerechtfertigt worden. Und ich glaubte fest, daß es mir dadurch gelingen würde, mein Leben viel besser zu führen, als wenn ich nur auf alte Grundlagen baute und mich nur auf Grundsätze stützte, die ich mir in meiner Jugend hatte einreden lassen, ohne jemals zu untersuchen, ob sie wahr wären« (S. 14). Ausgangspunkt dieser kognitiven Katharsis muß indes kein absolutes white paper sein. Bevor Descartes sich seiner alten Meinungen entledigen wird, kann er sich einiger aus seinen Bemühungen bereits gewonnenen Prinzipien des Vernunftgebrauchs versichern. Aus ihnen erwächst ein Katalog (vorläufig) absolut geltender, d.h. durch keinen noch so radikalen Fall der Selbstprüfung aufzuhebender Regeln, denn sie selbst sind die Operationalisierung dieser Prüfungsabsicht.

VII

DIE VORURTEILE VOR DEM RICHTERSTUHL DER VERNUNFT

Die Formulierung dieser Regeln führt Descartes zurück zu Reflexionen über seine frühesten Bildungserfahrungen: »Ich hatte, als ich jünger war, unter den philosophischen Wissenschaften mich etwas mit der Logik und unter den mathematischen mit der geometrischen Analysis und Algebra beschäftigt: drei Künste oder Wissenschaften, die mir, wie es schien, für meinen Zweck nützlich sein konnten. Bei näherer Untersuchung aber machte ich in betreff der Logik die Beobachtung, daß ihre Syllogismen und der größte Teil ihrer anderen Anweisungen mehr dazu diene, ändern, was man weiß, zu entwickeln oder auch, wie die Lullische Kunst,³ ohne Urteil über Dinge, die man nicht weiß, zu reden, als sie zu lernen, und obwohl die Logik wirklich viele sehr wahre und gute Vorschriften enthält, so sind doch so viele andere schädliche oder überflüssige damit vermischt, daß es fast ebenso schwierig ist, jene davon abzusondern, wie eine Diana oder Minerva aus einem noch ganz formlosen Marmorblock hervorgehen zu lassen« (S. 18; Hervorhebungen von Descartes!). Die Analysis, so Descartes (vgl. ebda.) weiter, übe zwar den Verstand, ermüde aber durch ihre Bindung ans Figürliche die Einbildungskraft. Die Algebra verwirre indessen durch Formeln und Chiffren den Verstand. Diesen Konfusionen setzt Descartes das Ideal der Einfachheit entgegen: »so glaubte ich, statt einer großen Anzahl von Regeln, aus denen die Logik besteht, an den folgenden vier genug zu haben, unter der Bedingung, daß ich den festen und beharrlichen Entschluß faßte, sie stets zu befolgen« (ebda.). Ohne sie explizit aus dem bisher Gesagten hervorgehen zu lassen, folgen etwas unvermittelt die vier Regeln für den Vernunftgebrauch:

1. »niemals eine Sache als wahr anzunehmen, die ich nicht als solche sicher und einleuchtend erkennen [...] würde, das heißt sorgfältig die Übereilung und das Vorurteil zu vermeiden und in meinen Urteilen nur soviel zu begreifen, wie sich meinem Geist so klar und deutlich [...] darstellen würde, daß ich gar keine Möglichkeit hätte, daran zu zweifeln« (S. 18f.).
2. »jede der Schwierigkeiten, die ich untersuchen würde, in so viele Teile zu zerlegen (diviser) als möglich und zur besseren Lösung wünschenswert wäre« (S. 19).
3. »meine Gedanken zu ordnen; zu beginnen mit den einfachsten und faßlichsten Objekten und aufzusteigen allmählich und gleichsam stufenweise bis zur Erkenntnis der kompliziertesten, und selbst solche Dinge irgendwie für geordnet zu halten, von denen natürlicherweise nicht die einen den anderen vorausgehen« (ebda.).
4. »überall so vollständige Aufzählungen und so umfassende Übersichten zu machen, daß ich sicher wäre, nichts auszulassen« (ebda.).

Bei diesen Regeln handelt es sich aber nicht um die für die oben beschriebene Form der kognitiven Katharsis notwendigen Leitsätze, da sie aus der in ihrer Besonderheit immer kontingenten Lern- und Bildungserfahrung stammen: so die erste Regel, die an den falschen Glauben an das schulische Lehrgebäude erinnert, oder die zweite Regel, die der beschränkten Fassungskraft des menschlichen Verstandes geschuldet ist. Gleiches gilt für die dritte Regel mit ihrer Norm des Aufsteigens vom Einfachen zum Komplizierten. Mit ihr rekurriert Descartes wohl auch auf die Produktivität des bon sens der praktischen Klugheit, die zu theoretischer Erkenntnis entwickelt werden kann. Schließlich verweist die vierte Regel nicht zuletzt auf die Kontingenz der

Erfahrung, die erst dann einen Rückschluß vom Einzelfall auf das Allgemeine erlaubt, wenn durch Vergleich tendenziell aller Fälle die Subsumtion gesichert ist.

Aber die Quelle der Regeln liegt schwerlich allein in solchen Rückverweisen auf die bisherige Bildungsbiographie. Sie lassen sich auch pädagogisch und anthropologisch begründen, und ihnen liegen auch starke metaphysische sowie epistemologische Prämissen zugrunde. So greift etwa die dritte Regel mit ihrem Postulat einer Ordnung der Dinge auf den hier ontologisch zu fassenden Satz vom zureichenden Grunde zurück, während die vierte auf einer Kohärenztheorie der Wahrheit fußt. Besonders angesichts dieser epistemologisch gesehen problematischen Voraussetzungen fällt auf, wie sehr Descartes' Euphorie, die Regeln fixieren zu können, die Methode des Erkennens in die Nähe einer Rezeptur rückt: »Und ich darf in Wahrheit sagen, daß die genaue Befolgung dieser wenigen von mir gewählten Vorschriften mir eine solche Leichtigkeit gab, alle Fragen aus dem Gebiete jener beiden Wissenschaften [Geometrie und Algebra; M.H.] zu entwirren, daß in zwei oder drei Monaten, die ich zu ihrer Untersuchung gebraucht – da ich mit den einfachsten und allgemeinsten begonnen hatte und jede Wahrheit, die ich fand, eine Regel war, die mir nachher half, deren andere zu finden –, ich nicht bloß mit mehreren Problemen, die ich sonst für sehr schwierig gehalten, zum Ziel kam, sondern es mir zuletzt auch schien, daß ich selbst in den Problemen, die ich nicht auflösen wußte, bestimmen konnte, wie und bis wohin es möglich wäre, sie zu lösen« (S.21).

Die Diskrepanz zwischen der Einfachheit der Regeln und des durch sie für ihren Erfinder möglich gewordenen Erfolgs der Forschung mag irritieren: Der heutige Leser sieht vornehmlich die Trivialität der in den Regeln enthaltenen Aussagen. Aber gerade die Einfachheit der Regeln verführt heute dazu, sie nicht ernst genug zu nehmen. Die zeitgenössischen Leser Descartes' reagierten dagegen häufig enthusiastisch. Ihnen erschien das in den Regeln formulierte Programm revolutionär, eben weil es postulierte, es wäre dem einzelnen Menschen dank seiner Vernunft möglich, die Phänomene selbständig, genau und sicher zu entschlüsseln – eben ohne die Anleitung durch Autoritäten oder die Unterwerfung unter eine rahmengebende Dogmatik. Ihre konsequente Einlösung verlangt höchste Anstrengungen in Wissenschaft und Denken: Descartes formuliert mit diesen Regeln die für das neuzeitliche wissenschaftliche Denken elementaren Voraussetzungen.

Der begeisterte Hinweis auf all das, was ihm mittels dieser Regeln zufiel, führt Descartes dazu, die Bedingungen ihrer Anwendung nicht näher zu beleuchten. Er ist sich aber bewußt, daß die Regeln für Wahrheit und Wissenschaft allein hinreichend sind, »unter der Bedingung, daß ich den festen und beharrlichen Entschluß faßte, sie stets zu befolgen« (s.o.). Diese Konsequenz im Handeln des Einzelnen einzufordern, sich bei jeder Handlung oder Gedankenoperation unvoreingenommen und unverfälscht an diesen Regeln zu orientieren, darin kann jenseits ihrer Genese im Bildungsgang die eingangs zitierte pädagogische Aufgabe des Discours' gesehen werden.

Die mangelhafte pädagogisch-didaktische Ausführung des Regelgebrauchs durch Descartes hat der wissenschaftstheoretischen und wissenschaftsgeschichtlichen Wirkungsmächtigkeit des Entwurfs nicht geschadet und sich dennoch gegen die Absicht des Autors gerichtet. Ersteres ist der Fall, weil Wissenschaftstheorie fortan sich vor

allem mit den Regeln der systematischen Geltung(sprüfung) von Sätzen beschäftigte, letzteres gilt, weil ihre produktive Verwirklichung vor allem in der Selbsterziehung zu ihnen begründet bleibt: durch einen Bildungsgang der sie wie selbstverständlich werden läßt und damit von ihnen alles Konventionelle abstreift. Die Methode will nicht einfach angeeignet sein, sondern sie muß zugeeignet werden. Descartes scheitert somit als Didaktiker, sofern wir ihn als Lehrer des Vernunftgebrauchs sehen wollen. Descartes' Leben steht indes dafür ein, daß er selbst immer wieder versucht hat, diesen einfachen, aber letztlich für jedes wissenschaftliche Arbeiten grundlegenden Regeln nach bestem Wissen und Gewissen zu folgen.

Den Regeln liegt noch der antike Glaube an eine mögliche Einheit der Wissenschaften, an eine potentielle »Eindeutigkeit« wahrer Aussagen zugrunde. Das Scheitern am Wahrheitsanspruch wird folglich allein dem Subjekt zugeschrieben. Daher formuliert Descartes in strenger, selbstdisziplinierender Absicht diese Regeln und erkennt für die Wissenschaft auch die Bedeutung einer Pädagogik, die zu wissenschaftlichem Denken erzieht, bzw. wie es heute in den Richtlinien heißt, »wissenschaftspropädeutisch« sein sollte. Diesem strengen Anspruch ans Subjekt kontrastiert gegenwärtig eine Entlastung durch den Postmoderne-Exkurs und die Pluralisierung des Wahrheitsbegriffs. Angesichts vieler möglicher Wahrheiten scheint das Subjekt ein Stück weit aus der Verantwortung zur Wahrheitsfindung genommen.

VIII

DIE ROLLE DER ZU STÜRZENDE AUTORITÄT:

DIE IDEE EINER PROVISORISCHEN MÜNDIGKEIT

Die vier Regeln sind noch ein unzureichendes Instrument für den hohen Bildungsanspruch Descartes'. In ihrer technisch scheinenden Formulierung wird das oben angedeutete Mündigkeitsdilemma ausgeklammert: Die freiwillige, disziplinierte und konsequente Anwendung und Anerkennung der vier Regeln würde bereits ein mündiges Subjekt voraussetzen. Um diesem Dilemma zu entgehen, konstruiert Descartes für die Zeit des Übergangs, d.h. der kognitiven Katharsis eine Sonderregelung:

Dem Autodidakt fehlt während der reinigenden Phase eine Instanz, die ihn vor großen Fehltritten bewahrt. Das gilt insbesondere für den Zeitraum, in dem er sich von seinen sämtlichen (Vor-)Urteilen über Sitten und Formen menschlichen Zusammenlebens befreien will. Je nach Radikalität der Katharsis droht diese Erkenntnisbewegung in Anarchie umzuschlagen. Wenn es keine Grenzbestimmungen mehr gibt, die den Zögling vor möglichen desaströsen Konsequenzen seiner Folgerungen schützen, kann er auch ins Bodenlose fallen: In diesem Falle zeitigten dann die Überprüfungen keine Ergebnisse mehr. Er bezweifelte dann alles, aber stieß zu keinem Wissen mehr vor und schüttete mit seinem alles bezweifelnden Zweifel gleichsam das Kind mit dem Bade aus: die pragmatisch festzuhaltenden Einsichten, ja die Möglichkeit der Erkenntnis überhaupt. Um dieser Gefahr zu begegnen entwirft Descartes für sich moralische Grundsätze, um auch in dieser reinigenden Phase sittliche Handlungsprinzipien bei der Hand zu haben. Aber ihnen kommt nur provisorisch Geltung zu. Sie sind letztlich »nur auf der Absicht gegründet, meiner Selbstbelehrung zu leben« (S. 27).

Die wichtigste Norm innerhalb dieser provisorischen Sittenlehre ist die einer konformistischen und traditionalistischen Orientierung. Descartes nimmt sich vor, Gesetze und Sitten des Vaterlandes zunächst beizubehalten und in den übrigen Fragen möglichst gemäßigte Ansichten zu vertreten. Durch diese Orientierung an der Tradition glaubt er sich am besten vor groben Fehlern schützen zu können und somit einen pragmatischen und praktikablen Weg für diese Übergangszeit gefunden zu haben: »Hatte ich damit begonnen, meine eigenen Ansichten für nichts gelten zu lassen, weil ich sie alle der Prüfung anheim geben wollte, so war ich sicher, daß es das beste sei, den Ansichten der Verständigsten zu folgen. [...] Und unter mehreren Ansichten von gleichem Ansehen wählte ich nur die gemäßigtesten: einmal, weil sie stets für die Praxis die bequemsten und wahrscheinlich die besten sind, denn alles Übermaß ist in der Regel schlecht, dann auch, um im Fall des Fehlgriffs mich von dem wahren Weg weniger abzuwenden, als wenn ich das eine Extrem ergriffen hätte, während ich das andere hätte ergreifen sollen« (S. 23).

Der Anspruch des Revolutionärs Descartes ist zwar radikal, aber nicht unbesonnen. Er will erst dann das Alte umstürzen, wenn er das es ersetzende Richtige gefunden hat. Bis dahin ist Descartes durchaus bereit, den »Verständigsten« seiner Zeit dieses höhere Maß an Rationalität zuzugestehen, so, wie das Kind die Führung durch die Eltern nicht oder nur in den seltensten Fällen prinzipiell in Frage stellt und ebenso, wie er sich als kritischer Schüler seinen Lehrern gegenüber verhalten hat. Die Urteile der »Alten« übernehmen damit quasi die Funktion einer advokatorischen Vernunft, das Ziel aber – die sich selbst als Mündigkeit setzende Vernunft des Subjekts – bleibt unverändert bestehen: »Nachdem ich mich dieser Grundsätze so versichert [...] hatte, meinte ich, was den übrigen gesamten Teil meiner Ansichten beträfe, dürfte ich mir die Freiheit nehmen, mich davon loszumachen. Da ich nun hoffte, damit besser zum Ziel zu kommen im Verkehr mit Menschen, als wenn ich noch länger in dem Studierzimmer, wo ich alle diese Gedanken gehabt hatte, eingeschlossen bliebe, so begab ich mich noch vor Ende des Winters [erneut; M.H.] auf Reisen. Und während der ganzen Zeit der neun folgenden Jahre tat ich nichts, als bald da, bald dort in der Welt umherzuschweifen, indem ich in den Komödien, die dort spielen, lieber Zuschauer als Akteur sein wollte, und da ich bei jeder Sache ganz besonders darauf achtete, was dieselbe bedenklich machen und uns Anlaß zur Täuschung geben könnte, so schaffte ich im Laufe der Zeit aus meinem Geiste alle Irrtümer mit der Wurzel fort, die sich ehemals hier eingeschlichen hatten« (S. 27 f.).

IX

ERGEBNIS DES BILDUNGSGANGS UND DIE PLAUSIBILITÄT DER CARTESISCHEN RETROSPEKTIVE

Gemäß seiner dritten Regel des Vernunftgebrauchs (s.o.) hat Descartes sein Bildungsprogramm in mehreren Stufen durchgeführt. Die erste Phase der Bildungsreisen diente der Einsicht in die Notwendigkeit von Vernunftregeln für den eigenen Verstandesgebrauch. Die darauffolgende Zeit des Innehaltens und der Reflexion in der Einsamkeit hatte er genutzt, um die Regeln zu formulieren und eine provisorische Moral für die Periode der radikalen Hinterfragung der eigenen (Vor-)Urteile zu entwickeln. Die

erneute Bildungsreise dient nun dazu, das bisher Erreichte anzuwenden. Die Erfahrungen dieser zweiten Phase der Bildungsreisen sind bereits gefiltert durch die neu gewonnenen Verstandeskategorien und Urteilsformen. Um jedoch auf der erneuten Bildungsreise nicht in alte Muster zurückzufallen, muß der bisher erreichte Status der Selbstbildung aufrechterhalten und befestigt werden: »Und außerdem fuhr ich in meinen methodischen Übungen fort, denn ich war nicht bloß bemüht, alle meine Gedanken überhaupt richtig zu ordnen, sondern erübrigte auch von Zeit zu Zeit einige Stunden, die ich dazu anwendete, meine Methode an mathematischen Problemen zu handhaben oder auch an anderen, die ich den mathematischen fast ähnlich machen konnte [...]« (S. 28f.).

Auch diese Phase der Reisen kann nicht Endpunkt der Selbstbelehrung im Cartesischen Sinne sein. Sie führt nicht von selbst sukzessive zum gesteckten Ziel: »Dennoch verfloßen diese neun Jahre, noch ehe ich in den Problemen, welche die gewöhnlichen Streitfragen der Gelehrten bilden, mich entschieden oder den Anfang gemacht hatte, die Grundlagen einer gewisseren Philosophie, als die gewöhnliche, zu suchen« (S. 29). Das Lehrstück bedarf einer erneuten Peripetie: »Aber zu ehrlich, um für einen anderen gelten zu wollen, als der ich war, meinte ich, daß ich mit allen Kräften versuchen müßte, mich des Rufs, den man mir gab, würdig zu machen, und es sind jetzt gerade acht Jahre, daß dieser Wunsch den Entschluß in mir erzeugte, mich von allen Orten, wo ich Bekannte haben konnte, zu entfernen und mich hierher zurückzuziehen, in ein Land, wo lange Kriege die Dinge so geordnet haben, daß [...] ich ebenso einsam und zurückgezogen habe leben können als in den entlegensten Wüsten« (S. 29f.). In dieser Zurückgezogenheit erweitert Descartes den Zweifel an den Sitten der Völker und den Wissenschaften auf die sinnliche Wahrnehmung und schließlich sogar auf die Regeln der Geometrie und Algebra, was in dem hyperbolischen Zweifel kulminiert, der ihn zum »cogito ergo sum« führt.⁶

Descartes' ausführliche rückblickende Schilderung des eigenen Bildungsgangs wirft die Frage auf, welche pädagogisch-didaktische Funktion ihr zugrundeliegt und inwieweit sie plausibel sein kann. Descartes' Form der Darstellung in seinem Discours erinnert an die des »klassischen Bildungsromans«⁷, einer Textform, die immer auch einen lehrhaften Charakter besaß. Bestimmte Formmerkmale des klassischen Bildungsromans, die auch im Discours zu finden sind, können somit vielleicht Aufschluß über pädagogisch-didaktische Zusammenhänge der gesamten Konstruktion geben: Im Zentrum des Bildungsromans steht die geistige Entwicklung des Protagonisten, meist eines jungen Menschen. Die darin vorgestellte geistige Entwicklung vollzieht sich anhand der Vorstellung einer Entelechie und eines bestimmten Bildungsideals. Typisch für den Bildungsroman ist auch die Funktion der Ichform (erzählendes Ich im Gegensatz zum erlebenden Ich), die viele dieser Werke in die Nähe zur Autobiographie rückt. Wie im traditionellen Bildungsroman setzt Descartes' Discours an einem Wendepunkt mit dem Eintritt des »Helden« in ein konfliktgeladenes Entwicklungsstadium ein. In chronologischer Abfolge schildert Descartes dann die wichtigsten Phasen seiner Entwicklung. Die Wendepunkte sind dadurch charakterisiert, daß durch sie die Polarisierung zwischen der Umwelt und den Idealen des Helden besonders deutlich zutage tritt. Dies korrespondiert der Logik des Bildungsromans, derzufolge sich der Einzelne in der Auseinandersetzung mit der ihm entgegenstehenden Umwelt zum autonomen Individuum

entfaltet. René's Erlernen des Vernunftgebrauchs erscheint so als Läuterung des jugendlichen Subjektivismus zur Klarheit des reifen Bewußtseins. Der »Bericht« der eigenen Entwicklung ist immer schon aus der Distanz der Retrospektive gedeutet, die Auswahl und die Komposition der »Szenen« geleitet von der ordnenden Hand des Erzählers. Descartes bestimmt als »Ich-Erzähler« nicht nur die Perspektive, aus der das Geschehen wahrgenommen und geschildert wird, sondern auch die Deutung seiner Biographie. Die Spannung zwischen dem rückblickenden Erzähler, dem »erzählenden Ich« und dem »erlebenden Ich« macht sich in dieser autobiographisch-erzählenden Konstellation immer wieder geltend. Der selbstbewußte Ich-Erzähler Descartes, der seinen Lebensweg rückblickend positiv bewertet, deutet seine Erlebnisse von dem erreichten Ziel des Mündigwerdens her. Der wissende Rückblick läßt ihn auch scheinbar entbehrliche Mißlichkeiten, wie etwa die Frustration über das von den Lehrern nicht eingehaltene Bildungsversprechen, als notwendige Entwicklungsschritte begreifen. Der Ausblick auf einen abschließenden Erkenntnisserfolg soll dem Schüler (respektive dem Leser) die frustrierenden Rückschläge erträglich machen. Durch diese Bewertung erscheint der Pädagoge Descartes als glaubwürdiger Lehrer. Gleichzeitig hat sich der Erzieher Descartes durch diese Darstellungsform gegen den Vorwurf eines Übermaßes an »zugemuteter Intentionalität« (Blankertz) abgesichert: Welche Schlüsse der Leser aus den Bildungserfahrungen des Autors zieht, muß letztlich diesem überlassen bleiben. Die ausführliche, mit positivem Endpunkt versehene, exemplarische Retrospektive führt dem auf Selbstbildung bedachten Leser vor Augen, daß der Pädagoge dem Schüler zwar Hilfestellungen geben (vgl. die vier Regeln), die Selbsterziehung am Stufengang der Vernunftbildung letztlich aber nicht abnehmen kann: Seine Bildungserfahrungen muß der Schüler eben schon selbst machen.

X

VOM NUTZEN UND NACHTEIL DER

»METHODE DES VERNUNFTGEBRAUCHS« FÜR DIE PÄDAGOGIK

Aber auch wenn die Bildungsgeschichte durch ihren Autor verbürgt ist, bleibt die Plausibilität der Darstellung des *Discours de la méthode* als Geschichte einer Bildungserfahrung beschränkt. Sie erscheint als so exzeptionell, daß sie doch wie ein Roman wirkt. Wir bleiben von der Möglichkeit, ein solcher Held zu werden, getrennt. Und die Regeln des Vernunftgebrauchs können schon immanent betrachtet nicht einfach als Ergebnis übernommen werden, – so wie sie selbst nicht allein auf den geschilderten Bildungsweg zurückführbar sind. Sie sind weitergehende Ausformungen epistemologischer Überlegungen, die Descartes bereits in seiner früheren Schrift *Regulae ad directionem ingenii* angestellt hat.

Sieht man von diesen Einschränkungen ab, so lohnt doch in jedem Falle zu überprüfen, welche Vorstellungen Descartes' vom Erwerb des eigenen Vernunftgebrauchs für den Pädagogen heute noch hilfreich sein könnten.

Die erste ist ein Gemeinplatz, aber deswegen keineswegs falsch: Bildung braucht Zeit! Descartes veranschlagt immerhin über vierzig Jahre intensiven Studiums, bis er werden konnte, was er wurde. Zu fragen ist gleichwohl, was heute in zwanzig oder gar dreißig Muße-Jahren in Schule und Studium geschieht: Ein Bildungsgang à la

Descartes oder bloß ein gestuftes Curriculum, das im besten Falle wirkt, wie jenes des Collège, das der junge René besuchte?

Die zweite wesentliche Einsicht Descartes' lautet, daß Erziehung zum eigenen Vernunftgebrauch nur durch Erfahrung möglich erscheint. Dabei besteht für ihn das Erfahrungswissen gerade nicht im Gegenstandswissen, sondern ist formale Bildung im Sinne der Schulung der Urteilskraft (vgl. Descartes' Beobachtungen über Geschäftsleute). Damit ist mehr gemeint als das heute courante praktische Lernen oder handlungsorientierter Unterricht, sondern die Freilassung zur eigenen Erkenntnis der Welt. Mit ängstlich kontrollierten Ausflügen aus dem Klassenzimmer lassen sich nicht Horizonte erweitern, so wie es Descartes uns berichtet.

Sogar die Cartesische Vorstellung des von allen Vorurteilen befreiten Naturzustandes könnte entgegen des Eindrucks ihrer Künstlichkeit sinnvoll übersetzt werden: in die produktive Naivität desjenigen, der noch nicht auf seine Halbbildung geeicht wurde. Die Skepsis des noch nicht Halbgebildeten gegenüber den großen Sprüchen und Einkleidungen magerster Welterkenntnis, gepaart mit noch ungestillter Neugier, wären bildungstheoretisch gesehen zu nutzen. In der Schule werden beide vor allem als Unwissen und Fehlurteile wahrgenommen, weswegen die Kritik am Stoff erst erlaubt ist, nachdem der Schüler soweit ins Wissen bzw. die Wissensform initiiert wurde, daß er aufgehört hat, in einer emphatischen Weise zu zweifeln oder sich selbst für unfähig erklärt, überhaupt einen profunden Zweifel äußern zu können.

Prekär dagegen erscheint Descartes' Vorstellung einer provisorischen Moral. Sie dürfte vom gegenwärtigen pädagogischen Ethos häufig gebilligt und tatsächlich auch umgesetzt werden. Aber sie birgt die Gefahr, daß das Erlernen des eigenen Vernunftgebrauchs ausfällt zugunsten der ursprünglich bloß propädeutisch gemeinten Variante – der unreflektierten Adaption der Tradition.

Sofern man bereit ist, den historischen Descartes auf die heutigen Aufgaben der Selbsterziehung zu beziehen, drängt sich noch ein anderes Fazit auf: Descartes' Programm einer eigenständigen Überprüfung und Infragestellung allen Wissens war für seine Zeit ungewöhnlich und gewagt – und sie wäre es auch heute noch. Seine Emphase richtete sich notwendig gegen die hermetischen Strukturen der verkrusteten Scholastik seiner Zeit. Heute wäre das Cartesische Programm vor allem gegen die grassierende Halbbildung und den Aberglauben aus zweiter Hand zu richten.

Aber dieser Übertragungsversuch stellt eine noch zu schlichte Bemühung um die Aktualisierung des Textes dar. Die Emphase des Cartesischen Aufrufs zur unablässigen Selbstkritik und zum reinen Bildungsstreben ist uns heute womöglich nur so fremd, weil wir uns selbst und unsere Pädagogik für so weitgehend aufgeklärt halten. Das sich aufgeklärt dünkende Subjekt der Moderne will den Ernst des Cartesischen Apells nur noch historisch verstehen. Gerade Descartes' Habitus des ausdauernden Suchens, Beobachtens und Provozierens der eigenen Verstandestätigkeit bliebe dagegen notwendig, sofern es überhaupt noch zur Initiierung eines autonomen Vernunftgebrauchs kommen soll. Die Phylogenese der Aufklärung enthebt nicht dieser Anstrengung, sondern fordert von jedem Individuum immer neu einen dem Weg Descartes' vergleichbaren Bildungsgang als Freisetzung des Subjekts zu sich selbst.

Die vier Regeln dürfen dementsprechend nicht als Extrakt von René's Bildungsgang begriffen und dann als Mittel zum Zweck instrumentalisiert werden. Dennoch

hat Descartes in seinen Bildungsbemühungen strenggenommen nichts anderes getan, als eben beharrlich an diesen vier Regeln festzuhalten. Vielleicht ist es gerade deren Einfachheit, die so verblüfft und sie deshalb als Anleitung zur Subjektbildung und Bildungserfahrung zu unbestimmt erscheinen läßt. Womöglich verhält es sich aber genau so, wie Descartes immer wieder hervorhebt, daß nur die beständige, über Jahrzehnte anhaltende und beharrlich wiederholte Verpflichtung auf diese (oder vergleichbare) Regeln die volle Entfaltung des Vernunftgebrauchs evozieren kann. Die einzelnen Stationen sind dabei nicht als Momente zu denken, die sich durch eine bessere Didaktik nach Belieben verkürzen, intensivieren oder gar erübrigen ließen. Hätte Descartes versucht, im pädagogischen oder didaktischen Sinne ein Bildungsprogramm für andere zu entwerfen, wäre er hinter seinen eigenen Anspruch zurückgefallen. Damit stellt sich zugleich die Frage, ob Vergleichbares überhaupt pädagogisch operationalisiert werden könnte.

Das Mißlingen der angeleiteten und abgekürzten Freilassung zur Urteilsbildung läßt sich heutzutage im Schulunterricht studieren. In vielen Fächern sind die Schüler zur Kritik aufgerufen und dazu, die ihr korrespondierenden Sprachspiele zu habitualisieren: Kritisieren kann am Ende jeder alles. Aber aus einer solchen vermeintlich kritischen Diskussion muß weder eine Auseinandersetzung mit der Sache folgen, noch eine solche ihr vorausgehen. Die cleveren Schüler haben am Ende begriffen, daß mit kritischen Einwänden innerhalb der vom Lehrer initiierten Diskussion die Chancen auf eine gute Note steigen. Die Fähigkeit zur »Kritik« wird damit wesentliches Moment der Anpassung.

Dagegen verleiht das unbeirrte Festhalten an der eigenen Verstandesbildung der Person Descartes die Aura eines authentischen Denkers. Die Philosophiedidaktik hat gerade dieses Moment vernachlässigt, indem sie in Descartes nur einen großen Philosophen vorstellte, der irgendwann nach harter Arbeit umwälzende Erkenntnisse hervorgebracht hat, nicht aber einen Menschen, der zu diesen Einsichten nur kam durch das jahrzehntelange Verfolgen eines Selbstbildungskonzepts, das als solches all denen kritisch den Spiegel vorhält, die sich mit deutlich weniger Aufklärung zufriedengeben.

ANMERKUNGEN

- 1 Die in Klammern nachgestellten Seitenzahlen ohne nähere Spezifizierung beziehen sich immer auf Descartes' *Discours de la methode* in der hier zitierten Ausgabe (vgl. Literaturverzeichnis).
- 2 Als Teilnehmer am Dreißigjährigen Krieg stand Descartes diese inhumane Irrationalität immer vor Augen.
- 3 Descartes differenziert noch nicht streng zwischen »Vernunft« und »Verstand«, so wie es in der Folgezeit durch die Begriffsunterscheidung Kants üblich wird.
- 4 In einer späteren Schrift, den *Principia philosophiae*, geht Descartes genauer auf dieses Problem ein: »Endlich knüpfen wir alle unsere Begriffe an Worte, durch die wir sie mittelst der Sprache ausdrücken, und wir behalten sie nur mit diesen Worten im Gedächtnis. Später entsinnen wir uns aber leichter der Worte als der Dinge und haben deshalb von keiner Sache einen so deutlichen Begriff, daß wir ihn von der Vorstellung der Worte gänzlich trennen; deshalb bewegt sich das Denken der meisten Menschen mehr in Worten als in Sachen, sodaß sie den Worten, obgleich sie sie nicht verstanden haben, oft beistimmen; denn sie meinen, sie früher verstanden oder von anderen, die sie richtig verstanden, gehört zu haben« (Descartes 1955, S.28 f.).
- 5 Gemeint ist die *Ars magna* des Raymundus Lullus (1232-1316), in der gelehrt wird, wie man durch mechanische Kombinatorik zu immer neuen Begriffen gelangt. Lull geht aus von absoluten Prinzipien (Transzendentalien) und relativen Prinzipien (objektiven Relationen), deren Zusammenhang aufgrund von Kombinationsgesetzen aufgezeigt wird. Zu diesem Zweck hatte Lullus eine »Denkmaschine« konstruiert, die aus konzentrischen Scheiben bestand. Durch das Drehen von Drei- und Vierecken soll durch sie die Beziehung und Vereinbarkeit von Termini geklärt werden.
- 6 Die darauffolgenden Gottesbeweise sowie die Überlegungen zum Blutkreislauf des Menschen sind in diesem Zusammenhang nicht weiter relevant. Sie sind aus Descartes' Sicht nur Exemplifikationen für die enormen Fähigkeiten und Möglichkeiten dessen, der sich seiner Vernunft auf richtige Weise zu bedienen weiß. Den Weg zum »cogito ergo sum« hat Descartes wesentlich ausführlicher in seinen *Meditationes de prima philosophia* (Descartes 1915) dargelegt.
- 7 Auch wenn dieser Begriff literaturwissenschaftlich gesehen im Fall dieser Schrift einen Anachronismus darstellt und zudem der autobiographische Essay als Textform nicht zu den fiktiven Texten zu rechnen ist, so teilt doch Descartes' Darstellung mit dem Bildungsroman viele für diesen konstitutive Elemente. Goethe hat auch gezeigt, wie sehr diese akademische Kategorisierung hinter der Realität subjektiven Erzählens zurückbleibt, indem er – in die Offensive gehend – seiner Autobiographie den Titel *Dichtung und Wahrheit* gab (Und dies bei dem Autor, der nach Ansicht der Literaturwissenschaft für den klassischen Bildungsroman die Maßstäbe gesetzt hat.).

LITERATUR

- Descartes, René: Meditationen. Über die Grundlagen der Philosophie (*Meditationes de prima philosophia, in qua Dei existentia et animae immortalitas demonstrantur*). Übersetzt von Artur Buchenau. Leipzig: Verlag von Felix Meiner 1915. (Philosophische Bibliothek Band 27).
- ders.: Prinzipien der Philosophie (*Principia philosophiae*). Hrsg. v. Artur Buchenau. Hamburg: Felix Meiner Verlag 1965. (Philosophische Bibliothek Band 28).
- ders.: Abhandlung über die Methode des richtigen Vernunftgebrauchs und der wissenschaftlichen Wahrheitsforschung (*Discours de la méthode pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences*). Ins Deutsche übertragen von Kuno Fischer. Erneuert und mit einem Nachwort versehen von Hermann Glockner. Stuttgart: Philipp Reclam Jun. 1995.
- ders.: Regeln zur Ausrichtung der Erkenntniskraft (*Regulae ad directionem ingenii*). In: René Descartes: Philosophische Schriften. Mit einer Einleitung von Rainer Specht. Hamburg: Felix Meiner Verlag 1996.
- Frenzel, Ivo: Einleitung zu: René Descartes (Eine Auswahl seiner Texte). Auswahl und Einleitung von Ivo Frenzel. Frankfurt am Main: Fischer Bücherei KG 1960, S.7-17.
- Glockner, Hermann: Nachwort zu René Descartes' Abhandlung über die Methode des richtigen Vernunftgebrauchs und der wissenschaftlichen Wahrheitsforschung (*Discours de la méthode pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences*). Ins Deutsche übertragen von Kuno Fischer. Stuttgart: Philipp Reclam Jun. 1995, S.73-78.
- Rehmke, Johannes: Grundriß der Geschichte der Philosophie. Bonn: Athenäum-Verlag Junker und Dünhaupt KG 1959.
- Röd, Wolfgang: Descartes. Die innere Genesis des cartesianischen Systems. München 1964.
- Specht, Rainer: Descartes. Mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH 1995.
- Valéry, Paul: Descartes (Rede zum dreihundertsten Jahrestag der Veröffentlichung des *Discours de la méthode*). In: Ders.: Werke. Bd. 4. Zur Philosophie und Wissenschaft. Hrsg. v. Jürgen Schmidt-Radefeldt. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Insel Verlag 1989, S.14-35.
- ders.: Die Rückkehr aus Holland. In: Ders.: Werke. Bd. 4. Zur Philosophie und Wissenschaft. Hrsg. v. Jürgen Schmidt-Radefeldt. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Insel Verlag 1989a, S.78-90.
- Williams, Bernard: Descartes. Das Vorhaben der reinen philosophischen Untersuchung. Aus dem Engl. von Wolfgang Dittel u. Annalisa Viviani. Dt. Erstausg. Königstein/Ts: Athenäum Verlag 1981. Titel der englischen Originalausgabe: *Descartes: The Project of Pure Enquiry*. Penguin Books Ltd., Harmondsworth 1978.